

SANDRA ROSSETTI

DIDATTICA, EDITORIA E PARI OPPORTUNITÀ DI GENERE NELLA SCUOLA ITALIANA

I. Introduzione

Il concetto di pari opportunità coniuga l'area semantica relativa all'eguaglianza con quella implicata dalla differenza. Il termine eguaglianza deriva infatti dal latino *aequus* che significa uniforme, liscio, uguale; l'uniformità e il livellamento implicati da questa parola sono però aggirabili se l'eguaglianza viene riconfigurata come equivalenza: una parola composta da *aequus e valere*, che vuol dire avere "pari opportunità" di esprimere la propria potenza ed è pertanto relativa alle potenzialità che possono scaturire in un contesto di differenze: di sesso, di etnia, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

Dal punto di vista delle pari opportunità legate alle differenze sessuali, la scuola italiana, lontana dal garantire una reale equivalenza nell'esercizio delle potenzialità e delle prerogative, funziona ancora oggi secondo la disciplina della differenza, la quale, quando non coniugata con il valore dell'eguaglianza, diviene un principio di ordinamento secondo il più e il meno che gerarchizza le forme della sessualità conferendo precedenza a quella maschile. Si tratta di una realtà che costituisce l'eco di quanto avviene nella società, nella quale l'ordine patriarcale è ancora lontano dall'essere superato, nonostante le due ondate del femminismo otto-novecentesco e i recenti movimenti di protesta contro le forme di umiliazione a cui continua ad essere soggetto il sesso femminile nel nostro Paese. Numerosi sono infatti ancora gli stereotipi attraverso i quali viene codificata la "nor-

malità” dei ruoli maschili e femminili; stereotipi che mentre assegnano ai primi funzioni attive nella sfera pubblica relegano i secondi nei circuiti delle relazioni familiari ed affettive che inibiscono le capacità di elaborare forme alternative di identità.

Esortato dall’urgenza di questi problemi, l’intervento che segue prenderà in considerazione da un lato le pratiche attraverso cui la scuola italiana continua a duplicare, al suo interno, gli stereotipi di genere vigenti nella società e, dall’altro, si occuperà di considerare, in termini critici, le iniziative politico-istituzionali che sono state attivate, dagli anni Settanta del secolo scorso ad oggi, per far fronte a questa situazione .

II. *Linguaggio, libri di testo, didattica e stereotipi di genere*

Nella scuola, il primo e più importante veicolo preposto alla duplicazione degli stereotipi di genere è il linguaggio stesso. Dagli anni Settanta ad oggi le indagini condotte sul linguaggio hanno evidenziato infatti la sua non neutralità, la sua non universalità¹ di cui, una delle prime e più evidenti conferme, è l’uso del femminile che si perde sempre in quello del maschile: come, ad esempio, nell’accordo grammaticale dove, quando ci si riferisce a due termini, uno maschile e uno femminile, è il maschile che predomina nella concordanza; oppure come nella declinazione al maschile dei titoli professionali e dei ruoli istituzionali anche quando sono esercitati dalle donne. Questi e altri numerosi esempi dimostrano come il linguaggio che viene ordinariamente parlato ed usato per la scrittura risulti essere espressione di un soggetto sessuato al maschile che inibisce le altre identità sessuali nella capacità di porsi come soggettività autonome portatrici di libertà e di diritti. Dal momento in cui omette di considerare e fronteggiare il problema dell’uso sessuato del linguaggio, la scuola, in quanto agenzia preposta alla acquisizione e padronanza della lingua italiana, diviene uno dei più potenti dispositivi istituzionali di propagazione di questa ingiustizia.

Insieme al linguaggio, un altro snodo nevralgico della scuola sessista è quello relativo ai manuali usati nei diversi cicli scolastici (com-

¹ Vd., in particolar modo, i saggi di A. CAVARERO, *Per una teoria della differenza sessuale*, in *Diotima. Il pensiero della differenza sessuale*, Milano, la Tartaruga, 1987, e di A. SABATINI, *Il sessismo nella lingua italiana*, con la collab. di M. Mariani, E. Billi e A. Santangelo, Roma, Presidenza del Consiglio dei ministri, 1987.

presa l'università) che nella stragrande maggioranza dei casi vengono progettati e scritti nella totale ignoranza rispetto alla dimensione di genere. Questo comporta, in primo luogo, che il pensiero e l'opera delle donne siano sottorappresentati in gran parte degli ambiti disciplinari: dalla storia, alla filosofia, alla letteratura, ecc. Anche là dove qualche nome femminile compare, esso sembra infatti un'eccezione su uno sfondo costituito dal nulla. A complicare questo difficile quadro vi è il fatto che non solo i testi scolastici ignorano la rilevanza storica delle identità femminili nello sviluppo della civiltà e della cultura, ma anche che essi sono un luogo di moltiplicazione e di rafforzamento dei numerosi stereotipi di genere che hanno attraversato la storia occidentale e che vedono la donna come soggettività subordinata che con la sua inferiorità costituisce uno specchio di quella maschile, di cui viene confermata la superiorità e il potere. A risultare inadeguata non è infatti soltanto la donna come *soggetto* di rappresentazione ma anche la donna in quanto *oggetto* di rappresentazione. Si vedano, in proposito, le importanti ricerche di Marina Zancan che negli anni Novanta ha mostrato come in gran parte della letteratura italiana, dagli agli albori sin quasi ai nostri giorni, la figura femminile sia rappresentata come "tramite *privilegiato* e *passivo* alla conoscenza" e sia depositaria di una funzione simbolica in cui la donna in carne e ossa scompare, non ha peso né voce, in quanto viene spogliata del suo corpo e della sua realtà e viene assunta a metafora². Zancan ritiene che questa spoliatura simbolica comporti la cancellazione dell'intero mondo e dell'esperienza femminile che possono vivere solo in una specie di limbo separato e inespresso in cui la donna diviene una "proiezione astratta" che le rende impossibile simbolizzare, a sua volta, la propria realtà³. Considerare tutto questo significa d'altronde ribadire che le donne non possono essere semplicemente "aggiunte". La loro presenza richiede una riformulazione radicale del

² M. ZANCAN, *Il doppio itinerario della scrittura: la donna nella tradizione letteraria italiana*, Torino, Einaudi, 1998.

³ In anni più recenti anche Irene Biemmi ha fatto ricerche sulla presenza e sul ruolo degli stereotipi di genere nei libri per la scuola: si è concentrata in particolare modo sui libri di lettura utilizzati alle elementari e divulgati da alcune delle maggiori case editrici italiane (De Agostini, Nicola Milano, Piccoli, Il Capitello, La Scuola, Giunti, Elmedi, Piemme, Raffaello, Fabbri) le quali, attraverso testi ed immagini, continuano a tramandare modelli di mascolinità e femminilità rigidi e anacronistici. Vd. I. BIEMMI, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2011.

canone e una revisione della tradizione. Se infatti la storia si definisce e si fonda, come abbiamo visto, sulla cancellazione simbolica delle donne, allora una consapevole presenza femminile, costringe a ripensare tutti i “modelli” culturali prodotti da mano maschile e rende opportuno che per ogni opera scientifica o letteraria ci si chieda chi sia il soggetto dell’enunciazione e a chi stia rivolgendo il suo discorso, dato che non è possibile nessuna scrittura e nessuna conoscenza senza una persona reale che la governa. Di queste problematizzazioni non vi è però traccia nei manuali, ai quali si chiedono contenuti aggiornati, facilmente adattabili a percorsi differenziati e che siano di sostegno all’autonomia e alla responsabilità degli insegnanti, senza però mai considerare l’identità di genere. Prevale ancora un’idea di neutralità del sapere che rafforza gli stereotipi e rende i libri di testo dei riflettori più o meno consapevoli della cultura diffusa.

Insieme ai libri di testo, anche la didattica progettata nelle scuole viene elaborata senza tenere in adeguata considerazione la dimensione di genere. Nonostante si stiano diffondendo progetti dedicati alla storia delle donne e alla valorizzazione del pensiero femminile, si tratta in gran parte dei casi di iniziative estemporanee, realizzate grazie alla sensibilità di pochi docenti e che incidono solo marginalmente sulla didattica che quotidianamente viene proposta nelle aule. Nel recente passaggio dalla didattica per obiettivi a quella centrata sulle competenze sono, infatti, veramente esigue le proposte tese a coniugare la riflessione sulle competenze con quella sul genere. A complicare il problema vi è anche la controversa questione relativa alle competenze di educazione sessuale che, a differenza di molti paesi dell’unione europea e dispetto delle raccomandazione dell’OMS⁴, sono ancora lontane dall’essere concepite e formulate quale parte integrante dei curricula dei diversi ordini di scuola.

Come è noto, le competenze sono azioni attraverso le quali le conoscenze e le abilità degli allievi e delle allieve vengono messe al servizio della risoluzione di problemi e di compiti di vario genere: professionali, sociali, di studio, di lavoro, di sviluppo personale. L’elemento che rende le competenze tanto importanti e le distingue dalle conoscenze e dalle abilità prese da sole è l’intervento delle risorse e delle capacità della persona che le esercita. Il fatto che la

⁴ Vd. *Standard per l’educazione sessuale in Europa. Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti* (<<http://www.aispa.it/attachments/article/78/STANDARD%20OMS.pdf>>).

persona sappia mobilitare conoscenze e abilità attraverso l'impiego di capacità personali permette infatti di fronteggiare contesti e problemi che mutano e soprattutto consente alla persona di esercitare l'autonomia e la responsabilità, che sono tra le mete più alte degli odierni sistemi di educazione-istruzione. Al momento della pianificazione dell'insegnamento, della determinazione dei metodi di insegnamento, della scelta dei materiali e della valutazione finalizzati alla didattica per competenze, i docenti e le docenti della scuola italiana non sono però preparati a tenere conto del genere, elemento che è tra i più forti nel determinare lo sviluppo e la formazione dell'identità personale. A causa di una socializzazione differenziata presente fin dalla più tenera età, sono infatti spesso rinvenibili differenze nel modo di comunicare e presentarsi tra donne e uomini. Mentre da un lato le donne vengono educate a sviluppare capacità di ascolto, di attenzione e di cura, dall'altro gli uomini vengono sollecitati a mettersi in primo piano, ad occupare la scena e a prendere decisioni. Si tratta di modelli generali che ovviamente non sempre trovano rispondenza nella realtà, ma che spesso producono differenze significative all'interno dei contesti scolastici: differenze nella relazione tra docente e allieve e tra docente e allievi sul piano dell'attenzione accordata, del sostegno e della valutazione; differenze tra ragazze e ragazzi nella partecipazione in classe e nel valutare il proprio lavoro e i propri risultati; differenze che finiscono spesso per favorire gli studenti e per ostacolare le studentesse. Non sono perciò bastati né la coeducazione di maschi e femmine⁵ e nemmeno il sorpasso numerico e "qualitativo" delle studentesse rispetto agli studenti a fare della scuola un luogo di esercizio delle pari opportunità⁶. Avere coscienza di questi fattori permetterebbe, altresì, al personale della scuola di non sedimentare e legittimare, anche involontariamente, gli stereotipi relativi ai ruoli femminili e maschili. Oltre al programma scolasti-

⁵ Vd. P.E. CICERONE, *Educati a parte*, «Mente & Cervello», 11, 2004, pp. 36-41, che fa emergere il problema di una coeducazione che è stata realizzata senza progetto e senza un'adeguata cultura di genere.

⁶ Vd. il saggio di I. BIEMMI, *Le giovani donne e il futuro: tra formazione e lavoro*, in *Donne e lavoro. Percorsi diacronici ed emergenze contemporanee*, a c. di S. Rossetti, Roma, Aracne, 2013, in cui l'autrice dimostra come le studentesse italiane, nonostante siano più numerose e più brave a scuola degli studenti, siano però, rispetto a loro, più penalizzate una volta entrate nel mondo del lavoro, in cui sono meno presenti sia dal punto di vista dei numeri sia da quello di accesso alle professioni più prestigiose.

co, in classe vengono infatti anche trasmessi valori, opinioni e rappresentazioni spesso inconsci e impliciti che vanno a rinforzare l'idea sbagliata che certe materie, e di conseguenza certi percorsi formativi, siano più adatti ad un genere piuttosto che ad un altro; che le ragazze siano poco portate per le discipline scientifiche, e che i ragazzi siano invece poco propensi ad occuparsi di relazioni interpersonali, di cura e di progetti legati all'affettività⁷. Questi e altri innumerevoli esempi ci consentono di comprendere il ruolo e la centralità che le docenti e i docenti hanno rispetto alla garanzia della parità di genere: sono loro infatti che progettano la didattica, che scelgono i libri di testo, che garantiscono gli apprendimenti della lingua italiana.

La capacità di tenere in considerazione le differenze di genere e la consapevolezza dei fattori sociali, culturali e storici che influenzano i comportamenti sessuali dovrebbero essere quindi competenze trasversali rispetto alle competenze e abilità didattiche richieste ai docenti, ma se andiamo a vedere la formazione a cui essi sono soggetti ci rendiamo facilmente conto che non vi è quasi traccia della considerazione di questo problema. Nonostante la pedagogia di genere cominci ad avere una certa consistenza nei percorsi di ricerca delle università⁸, le azioni organiche di contaminazione di ciò che si fa nella scuola con gli esiti di questa ricerca sono infatti esigue e incapaci di colmare le lacune presenti⁹. Utile per comprendere questa situazione

⁷ Cfr., nell'ambito delle ricerche sull'identità sessuale e di genere a scuola, *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, a c. di C. Tamanini, Trento, IPRASE, 2007; F. BATINI-B. SANTONI, *L'identità sessuale a scuola: Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*, Napoli, Liguori Editore, 2009; *Con voce diversa: pedagogia e differenza sessuale e di genere*, a c. di D. Demetrio, Milano, Guerini studio, 2001; B. MAPELLI, *Orientamento e identità di genere: crescere donne e uomini*, Firenze, La nuova Italia, 2001.

⁸ Cfr., per un quadro generale di queste ricerche, l'articolo di S. LEONELLI, *La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 6, 2011, pp. 1-15.

⁹ Segnalo, tra le iniziative universitarie a favore della formazione di insegnanti ed educatori/educatrici, il corso di perfezionamento/master "Identità, genere e pratiche socio-educative" proposto dall'Università degli studi di Ferrara negli anni accademici 2012/2013 e 2013/2014 (sotto la direzione della prof.ssa Paola Zanardi) e di cui è stata una docente chi scrive. Segnalo anche il corso "Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media" organizzato nell'anno accademico 2007/2001 dall'Università degli Studi Roma3 (la documentazione di tale corso è consultabile al sito: <<http://europa.uniroma3.it/cdlsfp/files/896b7a12-ce55-48fa-8a32-b345f127b61.pdf>>).

è il libro di Irene Biemmi, *Genere e processi formativi*¹⁰, che presenta i risultati di un'indagine empirica condotta su un campione di docenti di alcune scuole secondarie superiori dell'area fiorentina, con lo scopo di sondare la loro consapevolezza relativa alle problematiche di genere. L'indagine offre lo spaccato di un corpo docente che non ignora il peso di queste problematiche rispetto ad una reale garanzia delle pari opportunità a studenti e studentesse, ma che dimostra altresì di essere molto sfiduciato e di non credere in se stesso come agente di un possibile cambiamento. I docenti e le docenti si sentono cioè soli ed impotenti perché ritengono che l'istituzione in cui operano sia stata abbandonata a se stessa e non sia più concepita dalla sfera politica come strumento del progresso culturale e morale della società, soprattutto per quanto riguarda la questione che si sta considerando. La loro denuncia dimostra perciò che non vi è bisogno soltanto di un'adeguata formazione tesa a sviluppare le loro competenze di genere, ma che vi è anche un'esigenza altrettanto impellente che la sfera politica si faccia carico di questo problema e inizi ad investire sulla scuola ai fini della sua risoluzione.

III. *Didattica di genere ed iniziativa politica*

III.1. *Dalla parte delle bambine.* Le due ondate del femminismo che stanno alle nostre spalle, quella ottocentesca orientata alla conquista dei diritti civili e politici e soprattutto quella più recente, affermatasi negli anni Settanta del Novecento, centrata sulla valorizzazione della differenza femminile rispetto a quella maschile, hanno determinato la nascita negli ultimi decenni del secolo scorso dei centri di documentazione e delle case editrici gestite dalle donne ai quali dobbiamo la riscoperta delle scrittrici del passato, le "grandi madri", attraverso la pubblicazione delle loro opere e gli studi a loro dedicati; iniziative, queste, che hanno determinato, negli anni Settanta-Ottanta, un vero e proprio *boom* editoriale della saggistica d'impronta femminista. Tra le pubblicazioni apparse, molti sono stati gli scritti di denuncia tesi a far emergere i numerosi stereotipi e condizionamenti culturali che in ambito scolastico ancora gravavano sulla relazione tra i due sessi, determinando un netto svantaggio delle donne rispetto

¹⁰ I. BIEMMI, *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, prefaz. di E. Gianini Beloti, Pisa, ETS, 2009.

agli uomini. Uno dei libri più famosi e più letti è stato quello della scrittrice e insegnante Elena Gianini Belotti (*Dalla parte delle bambine*, 1973)¹¹, la quale, negli anni Settanta del Novecento, appellandosi alla sua lunga esperienza educativa con genitori e bambini, ha inteso documentare l'influenza esercitata dai condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile già a partire dall'infanzia, attraverso i giocattoli, i vari modi di giocare, la letteratura infantile e soprattutto attraverso le istituzioni scolastiche, nelle quali le insegnanti, nonostante il principio della coeducazione fosse già ampiamente applicato¹², secondo Gianini Belotti continuavano a discriminare le bambine. Questa e numerose altre ricerche femministe che negli anni Settanta e Ottanta si sono concentrate sul tema dell'educazione¹³ – costituendo una sorta di eco di ciò che stava accadendo a livello internazionale, in particolare per quanto riguarda la “Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne” (CEDAW), promulgata dall'ONU nel 1979¹⁴ – hanno suscitato nel no-

¹¹ E. GIANINI BELOTI, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973.

¹² Nel nostro paese le classi miste nascono negli anni Cinquanta, e si affermano nella scuola dell'obbligo con la riforma scolastica del 1963.

¹³ S. CRISTOLINI, *Gli stereotipi sessisti nella scuola: ruolo e responsabilità degli insegnanti*, «Orientamenti pedagogici», XXX, 5, 1983, pp. 899-903; N. GALLI, *Pedagogia della coeducazione*, Brescia, La Scuola, 1977; T. GIANI GALLINO, *Stereotipi sessuali nei libri di testo*, «Scuola e Città», 4, 1973, pp. 144-147; E. GIANINI BELOTI, *Sessismo nei libri per bambini*, Milano, Edizioni Dalla parte delle bambine, 1978; F. PINTO MINERVA, *La scuola in mano alle donne o le donne in mano alla scuola? Dibattito*, «Nuova DWF», 2, 1977, pp. 5-19; S. ULIVIERI, *Condizione femminile e professionalità docente*, «Il Ponte», 5, 1981, pp. 407-424; A. PORCHEDDU, *La donna nell'insegnamento: storia e prospettive*, «Scuola e Città», 9, 1978, pp. 353-360.

¹⁴ Le più importanti iniziative legislative internazionali tese a promuovere le pari opportunità sono le seguenti: il Patto internazionale sui diritti civili e politici (1966); il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (1966); la Convenzione delle Nazioni Unite sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione contro le donne (CEDAW, 1979) e il suo Protocollo opzionale (1999); la Raccomandazione generale n° 19 del CEDAW sulla violenza contro le donne; la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia (1989) e i suoi Protocolli opzionali (2000) e la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006); lo statuto di Roma della Corte penale internazionale (2002); i principi fondamentali del diritto internazionale umanitario, in particolare la quarta Convenzione di Ginevra (IV), relativa alla protezione dei civili in tempo di guerra (1949) e il suo Protocollo addizionali I e II (1977) che prevede: Articolo 14 – Educazione 1 Le Parti intraprendono, se del caso, le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su

stro Paese un pubblico dibattito che ha avuto importanti ripercussioni anche nella sfera politica: nel 1984 è nata la Commissione nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna che ha realizzato importanti progetti e ricerche tesi ad approfondire la dimensione di genere e a considerare lo svantaggio delle donne rispetto agli uomini¹⁵. Tra le ricerche¹⁶ alcune sono state dedicate, nello specifico, alla dimensione culturale ed educativa, come ad esempio *Immagine donna: modelli di donna emergenti nei mezzi di comunicazione di*

temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi. 2 Le Parti intraprendono le azioni necessarie per promuovere i principi enunciati al precedente paragrafo 1 nelle strutture di istruzione non formale, nonché nei centri sportivi, culturali e di svago e nei mass media.

¹⁵ Il 12 giugno 1984 veniva istituita la Commissione Nazionale per la parità e la pari opportunità tra uomo e donna presso la Presidenza del Consiglio dei ministri, composta da 30 donne nominate nell'ambito delle associazioni e dei movimenti maggiormente rappresentativi. Nello stesso anno è stata formulata la Raccomandazione del Consiglio delle Comunità Europee n. 635 del 13 dicembre 1984 sulla promozione di azioni positive a favore delle donne. Al pari dell'ONU, anche la Comunità europea è stata decisiva dagli anni Settanta ad oggi nel recepire e favorire l'applicazione entro gli stati che la compongono delle linee guida dell'ONU sui diritti delle donne. Queste sono le principali iniziative legislative della Comunità europea a favore della parità di genere: la Convenzione di Istanbul del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica, redatta l'11 maggio 2011, ratificata dal Parlamento italiano con voto unanime di tutte le forze politiche; la Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (STE nr. 5, 1950) e i suoi Protocolli; la Carta sociale europea (STE nr. 35, 1961, riveduta nel 1996, STE nr. 163); la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla lotta contro la tratta di esseri umani (STCE nr. 197, 2005) e la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla protezione dei bambini contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali (STCE nr. 201, 2007); le raccomandazioni del Comitato dei Ministri agli Stati membri del Consiglio d'Europa: Raccomandazione Rec (2002)5 sulla protezione delle donne dalla violenza, Raccomandazione CM/Rec (2007)17 sulle norme e meccanismi per la parità tra le donne e gli uomini, Raccomandazione CM/Rec (2010)10 sul ruolo delle donne e degli uomini nella prevenzione e soluzione dei conflitti e nel consolidamento della pace.

¹⁶ Cfr., per l'elenco completo delle ricerche e dei progetti di genere promossi dalla Commissione Nazionale di parità, il catalogo della Biblioteca Nazionale di Firenze.

massa (1985) a cura di Gioia Di Cristofaro Longo¹⁷; *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari* (1986) a cura di Rossana Pace e Luisa La Malfa¹⁸; *Il sessismo nella lingua italiana* (1987) di Alma Sabatini¹⁹. Si tratta di importanti contributi che non soltanto facevano il punto sull'operatività degli stereotipi di genere ma che proponevano altresì strategie di rinnovamento della didattica nella prospettiva di fare della scuola un'istituzione realmente garante delle pari opportunità tra uomo e donna. Anche sotto la spinta che veniva dalla Conferenza di Pechino del 1995, attraverso la quale l'ONU aveva individuato nuovi strumenti e azioni attraverso i quali affermare come valore universale il principio delle pari opportunità tra i generi, l'impegno della Commissione Nazionale per la parità è continuato per tutto l'arco degli anni Novanta attraverso altri importanti iniziative. Con la funzione di coadiuvare la sua azione è stata istituita anche, nel 1995, la carica istituzionale di Ministro/a delle pari opportunità e nel 1996 è nato, presso la Presidenza del Consiglio dei ministri, il Dipartimento corrispondente. Grazie alla collaborazione tra il Ministero delle pari opportunità e l'Associazione Italiana Editori (AIE), negli anni Novanta è venuto alla luce un altro importante progetto: il Codice di autoregolamentazione per le Pari Opportunità nei Libri di Testo (Polite) che ha visto gli editori italiani associati all'AIE impegnati a darsi un codice di autoregolamentazione «volto a garantire che nella progettazione e realizzazione dei libri di testo e dei materiali didattici destinati alla scuola vi sia attenzione allo sviluppo dell'identità di genere, come fattore decisivo nell'ambito della educazione complessiva dei soggetti in formazione»²⁰. Negli anni Novanta anche il Ministero della

¹⁷ *Immagine donna: modelli di donna emergenti nei mezzi di comunicazione di massa*, a c. di G. Di Cristofaro Longo, Roma, Presidenza del Consiglio dei ministri, 1986.

¹⁸ *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, a c. di R. Pace e L. La Malfa, Roma, Presidenza del Consiglio dei ministri, 1986.

¹⁹ SABATINI, *Il sessismo nella lingua italiana*, cit. Questo libro, di cui vi sono state altre due edizioni successive nel 1993 e nel 1999, è stato preceduto, nel 1986, da un altro volume curato da Alma Sabatini e dedicato allo studio del linguaggio: *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana: per la scuola e per l'editoria scolastica*, Roma, Presidenza del consiglio dei ministri, 1986.

²⁰ Le caratteristiche auspicabili di un libro scolastico attento all'identità di genere vengono indicate da Polite in: 1. evitare il sessismo e gli stereotipi sessuali; 2. fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze; 3. promuovere la formazione a una cultura della differenza di genere; 4. ripensare il linguaggio; 5. aggiornare e adeguare la scelta delle illustrazioni. Vedi il testo integrale del Codice,

Pubblica Istruzione si è occupato, attraverso il suo Comitato nazionale per le Pari Opportunità della necessità di rivedere la didattica alla luce del principio delle pari opportunità di genere. Se ne è occupato nel *Piano nazionale 1993-95* e nelle *Proposte operative* del 1997²¹, in cui ha fornito indicazioni e griglie di lettura e di analisi critica dei libri di testo dal punto di vista degli stereotipi di genere.

III.2. *L'odierna emergenza "sessista"*. A dispetto del vento favorevole che, sotto la spinta del femminismo, sembrava soffiare a favore della risoluzione delle problematiche di genere, la società italiana è andata incontro, in coincidenza con l'avvento del nuovo millennio, ad un processo di rigenderizzazione diffuso che ha reintrodotto come modelli di comportamento sociale gli stereotipi di genere che la seconda ondata del femminismo aveva combattuto, ottenendo notevoli successi. Le testimonianze più eclatanti di questo fenomeno le troviamo nelle rappresentazioni attraverso le quali le donne vengono oggi messe in scena nei più importanti media: la TV, i giornali, la rete internet. Così come documentato da numerose ricerche, tra le più note quelle di Lorella Zanardo e di Michela Marzano²², si tratta di rappresentazioni in cui le donne invece di essere ritratte come partner alla pari in tutti gli ambiti della vita, continuano a essere usate strumentalmente, nude e in mostra per vendere ogni tipo di prodotto, oppure come figure angeliche intente ad accudire la casa per figli, padri e fratelli. Questo fenomeno di rigenderizzazione ha preso piede, con particolare virulenza, anche nel mondo dell'infanzia e dell'adolescenza. Loredana Lipperini nel suo libro del 2007, *Ancora dalla parte delle bambine*²³ – che, non a caso rilancia, nel titolo, il libro del 1973 di Gianini Beloti²⁴ – fa il punto sulla persistenza e sul rafforzamento degli stereotipi di genere nelle bambine di oggi e sugli strumenti che vengono usati per produrre una loro interiorizzazione: i fumetti, i giornali, i libri scolastici, la letteratura per l'infanzia. Lipperini documenta cioè come anche oggi uno dei luoghi più importanti

approvato nel mese di maggio del 1999 e rinvenibile al seguente indirizzo internet: <<http://www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf>>.

²¹ Vd. *Le pari opportunità nel sistema scolastico italiano. Proposte operative per una scuola che cambia*, Roma, s.e., 1997.

²² L. ZANARDO, *Il corpo delle donne*, Milano, Feltrinelli, 2010; C. CANTÙ, M. MALFI CHINDEMI, L. ZANARDO, *Il corpo delle donne*, 2009 (video); M. MARZANO, *Sii bella e stai zitta. Perché l'Italia di oggi offende le donne*, Milano, Mondadori, 2010.

²³ L. LIPPERINI, *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 2007.

²⁴ GIANINI BELOTI, *Dalla parte delle bambine*, cit.

dove avviene l'apprendistato delle bambine a divenire il "secondo sesso" è ancora l'istituzione scolastica, nei diversi gradi e articolazioni di cui si compone. Nonostante il progetto Polite, i manuali scolastici continuano infatti ad essere scritti senza tenere conto dell'autoregolamentazione di genere concordata dagli editori afferenti all'AIE e anche gli insegnanti continuano ad elaborare una didattica che non considera il problema relativo agli stereotipi di genere e delle competenze che andrebbero sviluppate per farvi fronte.

Alla stagnazione determinatasi nella sfera scolastica ha fatto da *pendant* quella della politica la quale, invece di dare attuazione a ciò che era stato progettato nei decenni precedenti, ha dimostrato indifferenza (se non sostegno e collaborazione) nei confronti dei fenomeni di regresso che nel frattempo cominciavano ad addensarsi sul corpo sociale. Se si scorre il Report che nel 2005 è stato pubblicato dal Dipartimento per le Pari Opportunità (e dalla Ministra delle Pari Opportunità allora incaricata) per documentare lo stato di attuazione, nel nostro Paese, della convenzione sulla eliminazione delle discriminazione contro le donne (la CEDAW, già menzionata), si può prendere atto di come la principale istituzione preposta a garantire le pari opportunità sull'intero territorio nazionale si stesse preparando ad affrontare il nuovo millennio e le sfide che il sistema dell'istruzione pubblica prospettava. Nella premessa al capitolo terzo del report dedicato all'"Istruzione" leggiamo che «le donne italiane del 2000 si presentano come soggetti articolati e fortemente dinamiche, protagoniste essenziali del cambiamento [...]. Ne discende che il modello "casalinga-moglie-madre" è in declino in tutte le età ed in tutte le zone del Paese e che ci troviamo sempre di più di fronte a molteplicità di ruoli, nuovi percorsi formativi»²⁵. Viene tracciato, con

²⁵ Tra i segni più evidenti dei cedimenti del livello politico, vi è il nuovo regime a cui è stata sottoposta la Commissione Nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna che, con il decreto legislativo del 31 luglio 2003, è stata rinominata "Commissione per le pari opportunità" ed è stata soprattutto spogliata della sua autonomia e della sua capacità d'azione per farne un organo semplicemente consultivo al servizio del Ministero delle pari opportunità. In questa nuova veste la commissione ha cessato quasi integralmente la sua attività e, ad oggi, non è più nemmeno menzionata tra gli organi collegiali di cui si avvale il Dipartimento per le Pari Opportunità per espletare i propri compiti (vd. il sito internet:

<http://www.pariopportunita.gov.it/images/stories/documenti_vari/UserFiles/Servizi/Pubblicazioni/italia_i_diritti_delle_donne_1998_2002_ita.pdf>).

questa descrizione, un quadro a dir poco idilliaco della condizione delle donne italiane, incapace di tenere conto della controffensiva che il patriarcato stava intanto organizzando contro le libertà e l'autonomia conquistate nei precedenti decenni e soprattutto incapace di farvi fronte. Se, infatti, proseguendo nella lettura del terzo capitolo di questo Report, si va alla ricerca delle progettualità prospettate a favore della parità di genere nell'ambito scolastico, ci si rende conto della inadeguatezza delle proposte. Da un lato si fa riferimento ai «programmi di educazione alla cittadinanza rivolti agli studenti e alle studentesse, nel quadro di promozione delle prospettive interculturali dell'educazione, che hanno fra i temi principali quelli dell'identità di genere...»²⁶ e si conclude che «tali programmi vengono regolarmente attuati a partire dall'anno 2000», dall'altro si menziona «l'aggiornamento del personale docente sulle tematiche di genere e pari opportunità, previsto da alcuni anni nel Piano Nazionale di aggiornamento dei docenti, che ha realizzazioni diversificate sul territorio nazionale» precisando che, «là dove vi sono gruppi di lavoro sulle pari opportunità attivi presso gli Uffici territoriali regionali o provinciali che collaborano con le Commissioni pari opportunità locali, si registra un'attività continua e una presenza significativa nelle scuole, che si trasferisce direttamente nella programmazione didattica degli insegnanti»²⁷. In realtà, a dispetto di queste ottimistiche asserzioni, se si va a monitorare ciò che è stato fatto nelle scuole negli ultimi 10-15 anni in relazione ai due ambiti individuati, l'educazione alla cittadinanza e la formazione degli insegnanti, si è costretti a prendere atto delle lacune e della disorganicità degli interventi. L'educazione all'identità di genere a favore di studentesse e studenti e la formazione del corpo docente su tali tematiche è stata, infatti, lasciata quasi sempre alla buona volontà di pochi insegnanti motivati (e spesso, purtroppo, non adeguatamente preparati); basti pensare, ad esempio, al nuovo percorso di formazione degli insegnanti istituito agli inizi del nuovo millennio, la ssis (rimodulata, dal 2011, come TFA), che poteva essere uno strumento decisivo nella sensibilizzazione alle questioni di genere (al pari di ciò che è stato fatto per la disabilità, per fronteggiare la quale sono stati proposti percorsi specifici) ma i cui moduli e corsi, affidati agli insegnanti universitari, sono stati progettati dal MIUR nella totale indifferenza verso le problematiche di

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

genere. Non è stato prodotto, cioè, nessun tentativo di raccordare in modo organico ciò che di positivo anche in Italia l'università cominciava a produrre in termini di ricerca sul genere con la didattica svolta nella scuola e le competenze possedute da insegnanti e allievi²⁸.

Una prova della inadeguatezza con la quale le istituzioni italiane hanno affrontato il problema dell'uguaglianza di genere nella scuola è fornita dal rapporto attraverso il quale Eurydice – la rete che raccoglie e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l'organizzazione dei sistemi educativi europei – ha rendicontato, nel 2009, il quadro complessivo delle «differenze di genere nei risultati educativi» attraverso lo studio delle misure adottate nei contesti nazionali della comunità europea²⁹. Dall'indagine fatta risulta infatti che, nonostante la lotta agli stereotipi di genere vigenti nella realtà scolastica sia ancora lontana dall'essere portata a compimento in gran parte dell'Europa, «con poche eccezioni, tutti i paesi europei hanno (o almeno prevedono di avere) politiche di uguaglianza di genere in ambito educativo. Quelli che non hanno queste politiche per l'istruzione primaria e secondaria sono Estonia, Italia, Ungheria, Polonia e Slovacchia»³⁰. L'analisi di Eurydice prende in considerazione i diversi ambiti della vita scolastica in cui, attraverso la presenza di una adeguata normativa, l'educazione di genere può trovare concreta applicazione: il curriculum, il rendimento, l'orientamento scolastico e professionale, i materiali didattici, la formazione degli insegnanti, la sensibilizzazione dei genitori, ecc. In ognuno di questi ambiti l'Italia, lungi dall'essere menzionata accanto a stati come Germania, Francia, Spagna, di cui condivide la storia e, insieme, il progetto di nascita della Comunità europea, è al contrario segnalata come fanalino di coda a fare compagnia a realtà territoriali che soltanto recentemente sono entrate a far parte della cultura dei diritti, della libertà e dell'eguaglianza che fonda il progetto europeo.

²⁸ Struttura organizzativa del Dipartimento per le Pari Opportunità: <http://www.pariopportunita.gov.it/index.php?option=com_sefservicemap&Itemid=218>.

²⁹ Eurydice, *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, Bruxelles, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la Cultura, 2009 (vers. digitale del doc.: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120it.pdf9>).

³⁰ Ivi, p. 50.

L'immobilismo della politica italiana, nella scuola e nella società, sommato alla controffensiva con cui il patriarcato ha cercato di ricompattare il suo fronte, hanno condotto il nostro Paese ad una vera e propria emergenza "sessista", caratterizzata non soltanto dall'intensificarsi degli stereotipi di genere ma anche dal prendere piede di forme inaudite di violenza nei confronti delle donne e delle identità non riconducibili al binarismo sessuale; un'emergenza che ha avuto l'effetto positivo di ricompattare le donne le quali, da qualche anno a questa parte, hanno dato vita ad un nuovo dibattito e ad una serie di iniziative e progetti contro l'omofobia e la misoginia. Si tratta di iniziative che consentono di parlare di una nuova ondata odierna del femminismo³¹ la quale, nonostante le sue fratture interne e le molteplici divisioni tra i diversi significati da conferirsi all'autonomia femminile, ha saputo però richiamare la politica ad un nuovo impegno e ad una nuova operatività a favore della parità tra uomini e donne³².

Sotto l'impulso del nuovo femminismo si è tornati anche a riconsiderare il problema dell'educazione nel suo rapporto con la questione di genere. Nella consapevolezza della inefficacia degli interventi precedentemente messi a punto, il 15 giugno 2011 è stato siglato, infatti, a cura delle Ministre dell'Istruzione e delle Pari Opportunità, un progetto nazionale di sensibilizzazione di docenti e allievi sulle implicazioni della diversità di genere nella famiglia, nel lavoro, nella scienza, nello spazio pubblico e nei media³³. Nei successivi anni il mondo della scuola e dell'istruzione è diventato altresì un referente privilegiato di altre iniziative legislative: a) il decreto legge n. 93 del 14 agosto 2013 "Disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere"³⁴ che, al comma 2 dell'art. 5, promuove «un'adeguata formazione del personale della scuola [...] contro la violenza e la discriminazione di genere [attraverso] la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti », e menziona, tra gli strumenti da utilizzarsi, «un'adeguata valorizzazione del-

³¹ Vd. il contributo di S. ROSSETTI, *Il linguaggio politico delle donne tra presente e passato*, in *La soggettività politica delle donne. Proposte per un lessico critico*, a c. di O. Giolo e L. Re, Roma, Aracne, 2014.

³² Cfr. il sito del Ministero per le Pari Opportunità alla voce "Attività-Azioni".

³³ Il documento è consultabile sul sito del Dipartimento per le Pari Opportunità: <http://www.pariopportunita.gov.it/images/stories/documenti_vari/UserFile/s/PrimoPiano/ccf17062011_00000_2.pdf>.

³⁴ Decreto che è stato convertito nella Legge nr. 119 del 15 ottobre 2013.

la tematica nei libri di testo»; b) la strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere³⁵ promossa, nel 2013, dal Dipartimento per le Pari Opportunità e dall'UNAR (l'ufficio nazionale contro le discriminazioni razziali a difesa delle differenze); si tratta di un progetto che chiama in causa – dopo aver menzionato i precedenti protocolli contro l'omofobia siglati dai Ministeri dell'istruzione e delle Pari opportunità³⁶ – il mondo della scuola come soggetto decisivo dell'intervento. A tal fine, il documento propone l'aggiornamento dei programmi scolastici sulle tematiche LGBT e la progettazione di percorsi innovativi di formazione in materia di educazione alla affettività che partano dai primi gradi dell'istruzione, dagli asili nido e dalle scuole dell'infanzia, per costruire un modello educativo inclusivo, fondato sul rispetto delle differenze sessuali e di genere³⁷.

Per coordinare e rendere pienamente operative queste progettualità e per dare seguito, al contempo, alla risoluzione 2012/2116 del Parlamento europeo sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea, è stato presentato, nel novembre del 2014, il disegno di legge nr. 1168, "Introduzione dell'educazione di genere e

³⁵ Il documento è consultabile sul sito del Dipartimento per le Pari Opportunità: <http://www.pariopportunita.gov.it/images/strategianazionale_definitiva%20logocoenuovo.pdf>.

³⁶ «Il primo [protocollo] ha istituito la Settimana contro la violenza, iniziativa di sensibilizzazione, informazione e formazione che si svolge presso le scuole di ogni ordine e grado nel mese di ottobre di ogni anno. Il nuovo Protocollo, siglato nel mese di gennaio 2013, ha esteso le attività della settimana alle diverse forme di discriminazione, tra cui l'orientamento sessuale e l'identità di genere, con particolare riguardo ai fenomeni di bullismo anche a sfondo omofobico e transfobico. A fini della sensibilizzazione sulle tematiche LGBT si segnala l'iniziativa del MIUR, che, in occasione della Giornata internazionale contro l'omofobia, il 10 maggio 2012 ha emanato una specifica circolare rivolta a tutti gli istituti scolastici, con la quale si ricorda il ruolo della scuola nella costruzione di una comunità inclusiva che riconosce le differenze e il ruolo di contrasto di ogni forma di discriminazione, compresa l'omofobia» (ibid).

³⁷ Nel dicembre 2013 l'UNAR ha pubblicato le "Linee-guida per un'informazione rispettosa delle persone LGBT" con il fine di fornire indicazioni agli insegnanti per affrontare i temi del "genere" in classe e per realizzare specifici moduli didattici di prevenzione e contrasto all'omofobia e al bullismo omofobico; gli opuscoli, pronti nel febbraio 2014 e intitolati "Educare alla diversità a scuola", sono stati però subito ritirati, come comunicato con una circolare ai dirigenti scolastici dal Ministro dell'istruzione, che di fatto ha così bloccato il progetto.

della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e nelle università”³⁸. La novità importante di questo atto legislativo che, nei diversi articoli di cui si compone, disciplina l’insegnamento dell’educazione di genere nei diversi ordini e gradi della scuola pubblica, la formazione/aggiornamento degli insegnanti e il rispetto del codice di autoregolamentazione Polite, è da vedersi nell’obbligatorietà delle misure prescritte; un passo avanti che è stato accolto da coloro a cui sta a cuore il problema della discriminazione sessuale come il punto di svolta che avrebbe consentito finalmente di dare attuazione, anche nel nostro Paese, all’obiettivo della parità di genere nella scuola così come avviene in quelli più evoluti della comunità europea. Ad oggi pare però che il percorso di questa legge si sia interrotto; presentato come emendamento durante la discussione della recente legge nr. 107 sulla scuola, esso è “confluito” infatti in uno dei suoi commi, il numero 16, nel quale l’“obbligatorietà” dell’educazione di genere, sancita dalla proposta di legge nr. 1168, è stata riformulata nei termini della sua “promozione”: un cedimento, questo, che finisce inevitabilmente per consegnare le buone intenzioni del legislatore alle stesse aporie e contraddizioni delle proposte precedentemente formulate le quali, non sostenute da chiari, precisi e sistematici strumenti di attuazione sono rimaste, purtroppo e nonostante le belle parole, allo stadio di mera potenzialità senza riuscire a fare presa sulla realtà sociale della discriminazione di genere.

Nonostante la blanda capacità di incidenza di una iniziativa legislativa così formulata, il comma numero 16 ha sollevato un vespaio di polemiche che sembrano destinate a non esaurirsi nel breve periodo, a dimostrazione di quanto il dominio maschile sia ancora lontano dall’essere messo in discussione nella scuola così come nella società. Il progetto di “prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche [di genere]” è stato infatti accusato di mascherare la volontà governativa di immettere nei piani scolastici la famigerata “teoria del gender”, una ideologia tesa a negare le differenze uomo-donna, a spiegare a bambini e bambine che ognuno di noi può scegliersi il sesso che vuole e di conseguenza a minare nelle sue radici più profonde l’istituzione della famiglia e il buon ordine

³⁸ <<http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/845618/index.html?stampa=si&spart=si&toc=no&parse=si>>.

della convivenza umana. Un progetto di cui l'Europa sarebbe il mandante principale attraverso la messa a disposizione di sostanziosi finanziamenti per favorire la sua diffusione. Come documentato da Michela Marzano nel suo recente libro *Papà, mamma e gender*³⁹, a mettere in piedi questa tanto temuta "teoria del gender" sono state alcune associazioni di stampo cattolico ultraconservatore, come Manif pour tous Italia (le Sentinelle in Piedi), Pro Vita Onlus, Age, Agesc, Giuristi per la vita, ecc. (supportate dal Pontificio Consiglio per la Famiglia, che già da diversi anni ha iniziato a diffondere l'idea dell'esistenza di un'ideologia gender)⁴⁰ che il 20 giugno scorso hanno dato vita al movimento "Difendiamoinostrifigli"⁴¹, con il proposito di difendere le giovani generazione dalle insidie contenute nella legge 107 e dai progetti "diabolici" della comunità europea. A tal fine il movimento ha dato vita ad un Osservatorio Nazionale dedicato al

³⁹ M. MARZANO, *Papà, mamma e gender*, Torino, Utet, 2015. Tra i contributi recenti tesi a mettere in discussione l'esistenza della "teoria del genere" segnaliamo anche: Sara GARBAGNOLI, "L'ideologia del genere": l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale, «AG AboutGender», 3, 2014, 6, pp. 250-263; Società Italiana delle Storiche, *La categoria di Gender. Lettera aperta alla Ministra Giannini*, 8 aprile 2014, in <<http://www.societadellestoriche.it>>; N. VASSALLO, "Il matrimonio omosessuale è contro natura". *Falso!*, Roma-Bari, Laterza, 2015; C. LALLI, *Tutti pazzi per il gender*, «Internazionale», 31 mar. 2015 (consultabile presso il sito: <<http://www.internazionale.it/opinione/chiara-lalli/2015/03/31/teoria-gender-diritti>>); L. BERNINI, *Uno spettro s'aggira per l'Europa... Sugli usi e gli abusi del concetto di "gender"*, «Cambio», 8, dicembre 2014, pp. 81-90; vd. inoltre quanto si legge in AIP, *Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani*, in <http://www.aipass.org/files/AIP_position_statement_diffusione_studi_di_genere_12_marzo_2015%281%29.pdf>; inoltre, vd. C. SARACENO, "Intervista", in <<http://video.repubblica.it/cronaca/omofobia-chiara-saraceno-la-teoria-gender-non-esiste-l-integrale/201114/200166>>. Per quanto riguarda invece i contributi che, pur criticandola, affermano l'esistenza della "teoria del genere" segnaliamo: T. ANATRELLA, *La teoria del "gender" e l'origine dell'omosessualità*, Roma, San Paolo Edizioni, 2012; FAMIGLIA DOMANI-MEVD, *La teoria del gender: per l'uomo o contro l'uomo*, Atti del Convegno (Verona, 21 settembre 2013), Chieti, Solfanelli, 2014; G. FURIO, *L'ideologia del "gender": se la conosci la eviti*, «Diaconi. Foglio Notizie del Diaconato della Diocesi di Roma», sett. 2011, pp. 9-10.

⁴⁰ Vd. in proposito: Pontificio consiglio per la famiglia, *Famiglia, matrimonio e unioni di fatto*, Città del Vaticano, 2000, in <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20001109_defacto_unions_it.html>.

⁴¹ <<http://www.difendiamoinostrifigli.it/>>.

tema dell'educazione affettiva e sessuale «con lo scopo di raccogliere tutte le segnalazioni di possibile abuso didattico ed educativo nelle scuole italiane di ogni ordine e grado» e di presentare regolare «denuncia al Ministero della Istruzione e Ricerca»⁴². Anche se la teoria del gender non esiste nella realtà, ma come afferma Michela Marzano, esistono i *gender studies*, una pluralità di studi e di ricerche che da alcuni decenni cercano di fare il punto sui significati socio-culturali della sessualità nel suo rapporto con l'identità di genere, la notizia è circolata molto rapidamente sui più importanti *media* italiani (giornali, Facebook, Whatsapp) creando un ampio consenso che sta mettendo in seria difficoltà il fronte orientato alla diffusione dell'educazione di genere nella scuola⁴³. Il Ministero della Pubblica istruzione ha dovuto infatti emanare alcune circolari in difesa del proprio intervento⁴⁴ e anche gli operatori impegnati in progetti scolastici a favore delle pari opportunità si troveranno ora a lottare con un nemico in più; non soltanto contro l'immobilismo delle scuole, la mancanza di risorse e l'isolamento professionale ma anche contro la minaccia di essere denunciati al MIUR come sovvertitori della famiglia e del buon ordine dell'umanità.

ABSTRACT. – Gender stereotypes are strongly rooted in Italian schools, due to the use of sexual language, of textbooks not attentive to gender equality, and of teachers who are not trained to responsibly address the issue. This paper aims at analyzing the important initiatives relating to education for gender equality that, urged by the second wave of feminism, have been taken since 1970 to the present day, considering all obstacles and difficulties that still prevent a real transformation of the educational institutions in Italy.

⁴² <http://www.difendiamoinostrifigli.it/pdf/CS18_19_10_2015.pdf>.

⁴³ Vd.: a) il Forum delle famiglia dell'Umbria che ha pubblicato il vademecum "Dodici strumenti di autodifesa dalla teoria del gender per genitori con figli da 0 a 18"; b) le "mozioni anti-gender nelle scuole" approvate recentemente dai Consigli regionali di alcune regioni italiane (Veneto e Lombardia); c) l'ordinanza del Sindaco di Venezia Luigi Brugnaro che ha fatto ritirare dalle scuole della città 49 libri accusati di veicolare l'ideologia del genere.

⁴⁴ Le circolari nr. 4321 del 06/07/2015 (emanata qualche giorno prima della approvazione della legge sulla "Buona scuola"), e nr. 1972 del 15/09/2015, tese a ribadire che nella Buona scuola non c'è alcuna apertura alla "teoria gender" ma anche a richiamare le scuole all'esigenza di rendere pubblici, nel POF, i progetti relativi all'educazione di genere.